

# ÉS POSSIBLE REDUIR LES DESIGUALTATS DEL NOSTRE SISTEMA EDUCATIU?

En el darrers anys, la preocupació generada pels resultats obtinguts pels alumnes catalans en les proves PISA ha focalitzat el debat sobre el sistema educatiu català en el terreny de l'excel·lència educativa. La distància existent entre aquests resultats i els que obtenen bona part dels països europeus ha situat com a objectiu prioritari de l'agenda educativa l'increment dels resultats mitjans de l'alumnat català, deixant en segon terme les importants desigualtats educatives que han vingut constatant diverses recerques dutes a terme en els últims anys, entre elles l'estudi PISA mateix.

**“ És necessari anar més enllà i plantejar-se com a objectiu que tots els alumnes en abandonar el sistema educatiu català hagin assolit, com a mínim, una titulació secundària postobligatòria.”**

En un estudi recent (Subirats *et al*, 2009) hem destacat l'existència d'importants desigualtats pel que fa als resultats, als trànsits escolars i a les expectatives de l'alumnat escolaritzat als darrers cursos de l'ESO, el Batxillerat i els Cicles Formatius (tant de Grau Mitjà com de Grau Superior). Centrant l'atenció en la que probablement és la “cruïlla” més rellevant de tot sistema educatiu –el pas de l'educació obligatòria a la postobligatòria– es detecten unes probabilitats força desiguals de continuïtat acadèmica en funció del nivell d'estudis i la procedència dels pares. Concretament, els alumnes amb pare i/o mare amb estudis universitaris tenen gairebé el triple de probabilitats d'obtenir el graduat en ESO (credencial que obre la porta d'accés als estudis

postobligatoris) que els alumnes amb pares amb estudis obligatoris o inferiors. En aquesta mateixa direcció, els fills i filles de famílies autòctones tenen quatre vegades més probabilitats d'obtenir el graduat en ESO que els alumnes amb pares nascuts a l'estranger.

Certament, cap sistema educatiu occidental ha aconseguit neutralitzar de forma plena el pes de l'origen social de l'alumnat sobre els resultats acadèmics i, per tant, garantir així un dels seus principis rector: la igualtat d'oportunitats educatives. De fet, la recerca en l'àmbit de la sociologia de l'educació ha demostrat de forma reiterada que l'origen social de l'alumnat –especialment el nivell instructiu dels seus pares– és un factor molt més determinant sobre els resultats acadèmics que els factors pròpiament escolars. Tant és així que alguns autors, en un to provocador, han arribat a qualificar de “patològic” qualsevol intent de cercar efectes sobre les desigualtats educatives més enllà de les característiques familiars de l'alumnat. Cal tenir present, però, que aquests factors de caràcter exogen no tenen el mateix pes en tots els sistemes educatius, deixant-se entreveure així l'existència d'un cert marge d'actuació en la correcció de les desigualtats educatives. Un marge d'intervenció que, des del nostre punt de vista, no pot ser menyspreat i ha de ser abordat políticament.

## Sobre el principi d'igualtat d'oportunitats educatives

Des del nostre punt de vista, tenint present que l'assoliment d'una igualtat d'oportunitats “de màxims” –és a dir, la completa neutralització de la influència de l'origen social en el pas pel sistema educatiu– és difícilment assolible, cal fixar-se uns objectius que superin una igualtat d'oportunitats formal –és a dir, quelcom més que la

**Miquel À. Alegre**, doctor en Sociologia i coordinador de l'Àrea d'Educació de l'Institut de Govern i Polítiques Públiques de la UAB. [Miguelangel.alegre@uab.cat](mailto:Miguelangel.alegre@uab.cat)

**Ricard Benito**, sociòleg. Investigador de l'Institut de Govern i Polítiques Públiques i professor associat del Departament de Ciència Política i Dret Públic de la UAB.

[Ricard.benito@uab.cat](mailto:Ricard.benito@uab.cat)

**Isaac González**, sociòleg. Professor dels Estudis d'Arts i Humanitats de la UOC, col·laborador de l'Institut de Govern i Polítiques Públiques de la UOC. [Isaac.gonzalez@uab.cat](mailto:Isaac.gonzalez@uab.cat)

**Sheila González**, politòloga. Investigadora de l'Institut de Govern i Polítiques Públiques de la UAB i professora associada del Departament de Ciència Política i Dret Públic de la UAB. [Sheila.gonzalez@uab.cat](mailto:Sheila.gonzalez@uab.cat)

plena escolarització entre els 3 i els 16 anys—, però que, alhora, puguin ser realment assolibles. En aquesta direcció, sembla raonable pensar que una operativització de la igualtat d'oportunitats ambiciosa, però al mateix temps realista, passaria per vincular-la als dos objectius específics següents: per una banda, assolir unes credencials de mínims universals i, per l'altra, garantir que el pas pel sistema educatiu no accentuï les diferències de resultats que serien d'esperar segons la procedència familiar de l'alumnat, tot maximitzant el marge d'actuació de què disposa el sistema educatiu per intentar neutralitzar aquestes desigualtats.

Pel que fa a les credencials de mínims, entenem que caldria fixar-se com a objectiu que l'obtenció d'una titulació postobligatòria sigui massiva entre els joves, acostant-se el màxim possible a la universalitat. Per tal que això sigui possible, cal plantejar-se com a primera fita que l'obtenció del graduat en ESO també sigui massiva, atès que aquesta és la credencial escolar que permet accedir als estudis postobligatoris. Ara bé, atenent a l'escàs “valor de canvi” d'aquesta titulació en el mercat laboral, és necessari anar més enllà i plantejar-se com a objectiu que tots els alumnes en abandonar el sistema educatiu català hagin assolit, com a mínim, una titulació secundària postobligatòria. En aquesta direcció, la Unió Europea ha fixat com a repte per als Estats membres que l'any 2010 el 90% dels joves hagin completat amb èxit els estudis postobligatoris.

Les dades disponibles posen de manifest que Catalunya encara es troba lluny d'aquest objectiu. Pel que fa a la finalització de l'escolarització obligatòria, el curs 2006-07 el 23,3% dels alumnes matriculats a 4t d'ESO no van obtenir el graduat. Pel que fa a l'educació postobligatòria, l'any 2008 el 33,2% dels joves de 18 a 24 anys



havien abandonat el sistema educatiu sense haver completat els estudis secundaris postobligatoris —Batxillerat o CFGM—, una xifra que dobla el percentatge del conjunt de la Unió Europea. Aquests elevats nivells d'abandonament educatiu prematur, així com les desiguals probabilitats d'assolir una titulació postobligatòria en funció del grup social de pertinença (Marí-Klose *et al*, 2009), estan directament relacionats amb l'existència d'importants desigualtats d'accés a diferents etapes del sistema educatiu —educació 0-3, educació universal i educació postobligatòria—. Tot seguit abordem de forma resumida els principals eixos de desigualtat en l'accés a aquestes etapes, així com algunes possibles línies d'intervenció per fer-hi front.



**“ El pas per una escola bressol de qualitat pot contribuir a equiparar els estímuls cognitius rebuts pels infants, neutralitzant així les desigualtats derivades del fet que alguns capitals instructius familiars s'ajustin millor a les exigències de la cultura escolar que no pas d'altres.”**

### **Desigualtats en l'accés a l'etapa 0-3 anys**

L'etapa preescolar és sovint identificada com el moment d'edificació de les desigualtats que marcan el procés educatiu dels infants, diferències que, a més, no desapareixen al llarg del procés d'escolarització de l'alumne, sinó que més aviat tendiran a incrementar-se (Esping Andersen, 2006). La rellevància de la intervenció en aquesta etapa rau en el fet que el pas per una escola bressol de qualitat pot contribuir a equiparar els estímuls cognitius rebuts pels infants, neutralitzant així les desigualtats derivades del fet que alguns capitals instructius familiars s'ajustin millor a les exigències de la cultura escolar que no pas d'altres.

A Catalunya, la taxa d'escolarització de 0 a 2 anys se situava el curs 2005-06 en el 31%, taxa superior a la mitjana espanyola i propera a l'objectiu del 33% d'escolarització 0-3 fixat pel Consell Europeu per a l'any 2010 (Síndic de

Greuges, 2007). Ara bé, algunes dades mostren un accés desigual a aquesta etapa en funció de variables com l'estatus socioeconòmic familiar, la nacionalitat o el nivell educatiu familiar. Així, mentre un 49,3% de les famílies de classe mitjana professional escolaritzen els seus fills abans dels 3 anys, aquesta xifra es redueix en 10 punts en el cas de les famílies de classe treballadora; mentre el 44,4% de les famílies de nacionalitat espanyola escolaritzen els seus fills amb anterioritat a l'educació universal, només el 32,2% dels infants de nacionalitat estrangera accedeixen a l'etapa preescolar; i mentre les famílies amb estudis primaris o inferiors presenten una taxa d'escolarització del 36,5%, entre les famílies amb estudis superiors aquesta xifra s'incrementa fins al 48,6% (Bonal i Albaigés, 2006). Aquestes dades posen de manifest, doncs, que els infants amb majors dificultats per accedir a l'escolarització en el primer cicle d'educació infantil són, precisament, aquells a qui més pot beneficiar el pas per aquesta etapa en la seva futura trajectòria acadèmica (Zigler, 2006).

En la mesura que a Catalunya no es planteja la universalització de l'educació 0-3 (derivat de la Iniciativa Legislativa Popular presentada al Parlament de Catalunya l'any 2002, l'objectiu polític és assolir una cobertura del 60%), és necessari fer front a aquestes desigualtats d'accés per tal que aquesta esdevingui, efectivament, una etapa que contribueixi a neutralitzar algunes de les desigualtats educatives que es fan visibles en etapes posteriors. En aquest sentit, és necessari, en primer lloc, ampliar els nivells de cobertura actual i que el primer cicle d'educació infantil sigui assumit pels poders públics com una etapa d'elevat valor educatiu, i no només com un instrument de conciliació de la vida laboral i familiar.

En segon lloc, és necessari adoptar polítiques que facilitin l'accés a aquelles famílies amb majors dificultats per accedir-hi (econòmiques i d'altra mena). En aquesta direcció, cal replantejar els actuals criteris d'accés a aquesta etapa, atès que estan pensats per a gestionar les preferències en la tria de centre de les famílies en l'accés a P3 (una etapa en què està garantida la plaça escolar), però no per a arbitrar l'accés a una etapa educativa amb un nombre de places limitades. Així, és necessari introduir criteris específics que contribueixin a distribuir de forma més equitativa les places públiques i subvencionades disponibles.

### Desigualtats en l'accés a l'educació universal

Com hem assenyalat anteriorment, la variable més determinant dels resultats acadèmics de l'alumnat és el seu origen social, especialment el nivell d'estudis dels seus pares. Ara bé, diversos estudis realitzats a casa nostra han posat de manifest que alumnes d'igual procedència familiar poden obtenir resultats escolars diferenciats en funció del perfil d'alumnes amb qui comparteixin la seva escolarització obligatòria (Ferrer *et al*, 2006; Subirats *et al*, 2009). En aquesta direcció, els alumnes que provenen d'entorns familiars menys instruïts tendeixen a incrementar les seves expectatives acadèmiques quan comparteixen aula amb alumnes que gaudeixen d'un major capital instructiu familiar, atès que la presència al seu entorn escolar d'alumnes amb pares amb estudis universitaris o postobligatoris contribueix a visibilitzar uns itineraris acadèmics que, habitualment, són poc presents en el seu entorn social més proper.

Així, malgrat que l'origen social de partida continua pesant, els contextos escolars heteroge-

nis tendeixen a incrementar el marc d'oportunitats educatives per als alumnes que provenen de famílies menys instruïdes. A més, alguns estudis han apuntat que aquests potencials efectes positius superen els seus possibles efectes negatius; és a dir, que el rendiment acadèmic dels alumnes provinents de famílies més instruïdes es pugui veure perjudicat pel fet de compartir escola amb alumnes amb un capital instructiu més baix (Coleman, 1966; Duru-Bellat i Mingat, 1997; Alegre i Ferrer, 2009).

Atenent a aquest efecte composició (de caràcter asimètric), una distribució socialment equilibrada de l'alumnat entre els centres pot produir efectes positius en el terreny de la igualtat d'oportunitats. En cap cas les escoles socialment heterogènies incrementen les desigualtats socials d'origen, mentre que els resultats i les expectatives acadèmiques agregades dels alumnes tendeixen a millorar. No es reforcen les desigualtats, com passa en una xarxa escolar segregada, sinó que s'afavoreixen efectes limitats, però sistemàtics, de reducció de les desigualtats. Ens trobem, doncs, davant d'un àmbit d'intervenció clau en el terreny de l'equitat educativa: la lluita contra la segregació escolar.

Habitualment, el debat entorn a la segregació escolar tendeix a focalitzar-se sobre la concentració de l'alumnat d'origen estranger en algunes escoles. Aquestes realitats més "visibles", però, són només la punta de l'iceberg d'una segregació estructural més àmplia i complexa. En un estudi realitzat a deu municipis catalans, varem constatar que els nivells de segregació escolar segons el capital instructiu tendien a ser força superiors als nivells de segregació segons la procedència de les famílies (Benito i González, 2007). Les causes d'aquests nivells de segregació escolar són diverses, però en destaquen tres: els nivells

de segregació residencial, les diferents lògiques de tria de les famílies (segons el seu capital instructiu i econòmic) i les barreres d'accés –principalment econòmiques– a les escoles concertades.

Malgrat que alguns d'aquests factors són difícilment neutralitzables des de les polítiques educatives, tant l'administració educativa com les administracions locals disposen, en base al marc normatiu actual, d'un marge d'actuació gens menyspreable per tal de reduir les desigualtats en els processos d'accés escolar; per exemple, la política de reserva de places per a alumnes amb Necessitats Educatives Específiques (NEE), les Oficines Municipals d'Escolarització (OME), les polítiques d'ampliació i reducció de ràtios, les polítiques de redistribució de la *matrícula viva*, algunes polítiques de zonificació escolar, etc. Ara bé, per tal que aquestes polítiques puguin exercir tot el seu potencial, és necessari que, de forma paral·lela, s'eliminin les barreres econòmiques als centres concertats i les pràctiques de *selecció adversa* que realitzen alguns centres.

### Desigualtats en l'accés a l'educació postobligatòria

En l'accés als estudis postobligatoris també es posen de manifest importants desigualtats educatives. Anteriorment fèiem referència a les desigual probabilitats d'obtenir el graduat d'ESO –requisit per poder accedir a l'educació postobligatòria– en funció del capital instructiu i la procedència dels pares. Si analitzem les expectatives acadèmiques a curt termini de l'alumnat que es troba finalitzant l'ESO, observem que aquestes desigualtats tendeixen a accentuar-se (Subirats *et al*, 2009). Així, els alumnes amb progenitors universitaris tenen unes probabilitats d'optar pel batxillerat (via "natural" d'accés a la Universitat) 4,6 vegades superiors a les dels fills i filles de famílies





**En cap cas les escoles socialment heterogènies incrementen les desigualtats socials d'origen, mentre que els resultats i les expectatives acadèmiques agregades dels alumnes tendeixen a millorar. No es reforcen les desigualtats, com passa en una xarxa escolar segregada, sinó que s'afavoreixen efectes limitats, però sistemàtics, de reducció de les desigualtats.”**

amb estudis postobligatoris i 9,7 vegades superiors a les de l'alumnat amb pares amb estudis obligatoris o inferiors. Pel que fa a la procedència, els fills i filles de famílies autòctones tenen 4,4 vegades més probabilitats d'estudiar batxillerat que no pas els alumnes amb pares nascuts a l'estranger.

Si ens fixem en els “horitzons formatius” d'aquests mateixos alumnes, és a dir, en les seves expectatives a llarg termini, es reproduïx el mateix patró: els alumnes amb progenitors universitaris presenten 4,3 vegades més probabilitats d'optar per cursar estudis universitaris que els alumnes amb pares amb estudis postobligatoris i 8,3 vegades més probabilitats que els fills i filles de famílies amb estudis obligatoris o inferiors. En relació a la procedència, els fills i filles de famílies autòctones tenen 2,7 vegades més probabilitats d'optar per uns estudis universitaris que els alumnes amb pares nascuts a l'estranger.

Malgrat que aquestes desigualtats es facin visibles en l'educació postobligatòria, és evident que la seva edificació té lloc en les etapes educatives precedents. En aquest sentit, dos àmbits d'intervenció que poden contribuir a reduir-les són els tractats en els dos punts anteriors (l'accés a l'etapa 0-3 i l'accés a l'educació universal). Efectivament, la reducció de les desigualtats d'accés a aquestes dues etapes pot tenir efectes positius en els trànsits cap a les etapes postobligatòries. Al nostre entendre, aquests haurien de ser els àmbits d'intervenció prioritaris. Tot i així, hi ha algunes polítiques vinculades als ensenyaments postobligatoris que poden exercir una tasca complementària rellevant. Ens referim, per exemple, a polítiques de beques o altres tipus d'ajudes directes orientades a afavorir la continuïtat entre els estudis obligatoris i els estudis secundaris



postobligatoris, la permanència en aquesta darrera etapa i la seva finalització exitosa.

Aquest tipus d'ajudes focalitzades poden contribuir a minimitzar l'impacte negatiu que sobre l'abandonament educatiu prematur tenen els elevats nivells de baixa qualificació laboral del mercat de treball, tot mirant de reduir el cost d'oportunitats que per a alguns sectors de l'alumnat té la continuïtat formativa, habitualment aquell alumnat amb menors expectatives acadèmiques. Tal i com ha destacat Calero (2006), el mercat de treball de les Comunitats Autònomes de l'arc mediterrani (entre elles, Catalunya) facilita l'avenç de la incorporació laboral dels joves, essencialment en el sector serveis, incrementant així el cost d'oportunitats de la continuïtat dels estudis. Per altra banda, també caldria reforçar les polítiques d'orientació i acompanyament al tram final de l'ESO, així com replantejar les opcions formatives de què disposen aquells alumnes que no obtenen el graduat en ESO i que, consegüentment, no poden accedir a la formació postobligatòria reglada.



**“Sovint, les polítiques orientades a la reducció de les desigualtats educatives tendeixen a focalitzar-se en aquelles realitats escolars que presenten uns dèficits més extrems. Una diagnosi més global de la realitat del nostre sistema educatiu, però, fa palesa la necessitat d'abordar un conjunt de realitats escolars més àmplies si, efectivament, es pretenen neutralitzar algunes de les desigualtats estructurals que presenta.”**

### Conclusions

Sovint, les polítiques orientades a la reducció de les desigualtats educatives tendeixen a focalitzar-se en aquelles realitats escolars que presenten uns dèficits més extrems. Una diagnosi més global de la realitat del nostre sistema educatiu, però, fa palesa la necessitat d'abordar un conjunt de realitats escolars més àmplies si, efectivament, es pretenen neutralitzar algunes de les desigualtats estructurals que presenta. Si considerem com a situacions problemàtiques totes aquelles trajectòries formatives que no aconseguen culminar en una titulació postobligatò-

ria, ens trobem davant d'una problemàtica que afecta un percentatge elevat tant d'alumnes com de centres educatius del país.

En aquest sentit, sembla prioritari (re)impulsar aquelles polítiques de caràcter estructural que poden incidir en les etapes educatives en les quals s'edifiquen aquestes desigualtats: l'educació preescolar i l'educació universal. Com hem anat destriant al llarg del text, bona part de les desigualtats educatives del nostre sistema educatiu estan relacionades amb les desigualtats en l'accés a aquestes dues etapes. Pel que fa a l'etapa 0-3, l'increment dels nivells de cobertura actuals i una distribució més equitativa de les places públiques i subvencionades podria contribuir a reduir una part de les desigualtats educatives de partida de l'alumnat. Pel que fa a l'educació universal, la reducció dels actuals nivells de segregació escolar afavoriria l'increment de les expectatives acadèmiques de l'alumnat amb menor capital instructiu familiar i, alhora, generaria unes condicions estructurals de partida similars entre tots els centres, facilitant així que es pogués maximitzar el potencial de treball intern –en base a pràctiques organitzatives i pedagògiques– en condicions d'igualtat.

Malgrat les limitacions que imposa el pes de l'origen social dels alumnes, les polítiques educatives disposen d'un marge d'actuació sobre les desigualtats educatives que requereix ser abordat políticament. Per tal que sigui efectiu, però, és necessari que, més enllà de les actuacions focalitzades sobre les realitats escolars manifestament més desfavorides, es generin unes condicions estructurals més igualitàries en el conjunt de la xarxa escolar. Només així podrem assolir objectius ambiciosos en el terreny de la igualtat d'oportunitats educatives •

---

**Referències bibliogràfiques:**

ALEGRE, M. A. i FERRER, G. (2009). *School Regimes and Education Equity. Some Insights Based on PISA 2006*, a *British Educational Research Journal*.

BENITO, R.; GONZÀLEZ, I. (2007) *Processos de segregació escolar a Catalunya*. Barcelona: Editorial Mediterrània,.

BONAL, X.; ALBAIGÉS, B. (2006). *Indicadors sobre l'estat de l'educació a Catalunya*, dins: *L'estat de l'educació a Catalunya*. Anuari 2005. Barcelona: Editorial Mediterrània.

CALERO, J. (2006). *Desigualdades tras la educación obligatoria: nuevas evidencias*. Document de treball de la Fundació Alternativas, n. 83/06

COLEMAN, J. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington DC, US Office of Education.

DURU-BELLAT, M; MINGAT, A. (1997). *La constitution de classes de niveau par les collèges et ses incidences sur les progressions et les carrières des élèves*, a *Revue française de sociologie*, vol. 39: 759-789.

ESPING-ANDERSEN, G. (2006). *El doble avantatge de l'educació dels menors de tres anys*, a Bonal, X. (coord.) *L'estat de l'educació a Catalunya*. Anuari 2005. Barcelona, Editorial Mediterrània.

FERRER, F. et al. (2006). *Les desigualtats educatives a Catalunya: PISA 2003*. Barcelona: Editorial Mediterrània.

FIELD, et al (2007). *No more failures: ten steps to equity in Education*. Paris: OCDE

HECKMAN, J. (2006). *Investing in Disadvantaged Young Children is an Economically Efficient Policy*, ponència [www.ced.org/docs/report/report\_2006prek\_heckman.pdf]

MARÍ-KLOSE, et al (2009). *Informe de la inclusió social a Espanya 2009*. Barcelona: Observatori de la inclusió social, Obra Social Caixa Catalunya.

SÍNDIC DE GREUGES DE CATALUNYA (2007). *Informe: L'escolarització de 0 a 3 anys a Catalunya*. [www.sindic.cat]

SUBIRATS, J. (dir.); ALEGRE, M.A.; BENITO, R.; CHELA, X.; GONZÀLEZ, I.; ALBAIGÉS, B. (2009). *L'educació postobligatòria a Catalunya. Eixos de desigualtat en les trajectòries formatives més enllà de l'ESO*. Barcelona, Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu.

ZIGLER, E., et al. (2006). *A Vision for Universal Preschool Education*. Cambridge: Cambridge University Press.